

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: UMA CONQUISTA DE DIREITOS PARA AS CRIANÇAS?

Paula Daniele **Ferraresi** – FFCLRP/USP

José Marcelino de Rezende **Pinto** – FFCLRP/USP

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Resumo

Com a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, diversos estudiosos voltaram seus olhares para esta temática, buscando investigar como se deu o processo de implantação dessa política. O presente trabalho teve por objetivo analisar o que pesquisas empíricas indicam sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no país, e avaliar as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política. Foi realizada uma busca nas bases de dados CAPES, SCIElo, Edubase, PePSIC, Anped e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em um total de 84 pesquisas. Com a análise destas pesquisas, foi possível constatar a necessidade de se repensar as práticas, o currículo, e todo o modelo do ensino fundamental, embasando-se na perspectiva de um ensino mais significativo para as crianças e que seja garantido, entre outros, o seu direito de brincar.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; políticas públicas educacionais, ampliação do ensino fundamental.

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: UMA CONQUISTA DE DIREITOS PARA AS CRIANÇAS?

O ensino obrigatório, previsto por lei para um período determinado da infância e juventude, tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade (PINTO e ALVES, 2010). Em 2006, foi aprovada a lei nº 11.274, que ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração, a partir dos seis anos de idade, com validade a partir de 2010.

Entretanto, o direito à educação não deve ser compreendido apenas como a garantia de uma vaga na escola, e sim em seu aspecto mais amplo de garantia de oferecimento das condições para que todos possam “cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico” (ARELARO, 2005, p. 1040).

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação e na documentação legislativa relativa à implantação do ensino fundamental de nove anos é que esta política pública garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade. De acordo com o MEC, boa parte das crianças de famílias de classe média ou alta já se encontravam na escola com seis anos. Assim, acreditava-se que a ampliação do ensino fundamental e a obrigatoriedade aos seis anos de idade asseguraria o direito à educação, principalmente de crianças das classes mais desfavorecidas.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado por meio da Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, desencadeou-se um movimento de antecipação da idade de entrada das crianças no ensino fundamental, com vistas a usufruir dos recursos desse fundo. Segundo Guimarães e Pinto (2001), ao priorizar o financiamento do ensino fundamental, o Fundef desestimulou o financiamento da educação infantil, já que os municípios eram obrigados a investir, pelo menos, 60% dos recursos da educação no ensino fundamental (GUIMARÃES e PINTO, 2001). O ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade encontrava amparo legal na LDB (Art. 87), que possibilitava o ingresso aos seis anos, desde que houvesse vagas, ficando a decisão a cargo dos municípios e estados. Assim, a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental e a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, que ocorreram em algumas redes de ensino antes mesmo das Leis Federais nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06, podem também ser compreendidas no marco dos efeitos do Fundef.

A Lei nº 11.114, aprovada em 2005, alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Esta lei, no entanto, não estabelecia a ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Uma vez que a Lei 11.114/05 apenas incluiu a criança de seis anos no ensino fundamental sem ampliar o ensino fundamental para nove anos, presume-se que a intenção com esta lei era tão somente ampliar a possibilidade de utilizar os recursos provindos do Fundef, visto que os municípios encontravam dificuldades em ampliar o atendimento na educação infantil, sem poder

contar com a contribuição dos recursos do Fundef (ARELARO, 2005; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011). Como afirma Arelaro (2005), alguns especialistas entendem ainda que a proposta constante do PNE-2010 para ampliação do ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade também responde a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais.

Finalmente, em seis de fevereiro de 2006, ganha respaldo legal a política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a aprovação da Lei nº 11.274. Esta lei alterava a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB, e previa que a implementação do ensino fundamental de nove anos nos municípios, estados e o Distrito Federal deveria ocorrer até 2010.

De acordo com o MEC a lei surge em um momento em que vários sistemas de ensino estaduais e municipais já organizavam o ensino fundamental com nove anos de duração, uma vez que a legislação ‘abria brechas’ para tal (BRASIL, 2004a). Conforme é afirmado no documento, o Ministério da Educação realizou estudos e pesquisas nos Estados e Municípios brasileiros que já adotavam o ensino fundamental com duração de nove anos por iniciativa própria, o que contribuiu para subsidiar a elaboração dos documentos orientadores dessa política pública. Estes documentos apontam para a necessidade de debate e reorganização do currículo tradicional da escola, dentro de um movimento de renovação pedagógica. Além disso, ressaltam a importância da ludicidade no trabalho com a criança de seis anos, afirmando que, com a inclusão das crianças de seis anos e ampliação do ensino fundamental, “não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividades de ensino para esta faixa etária” (BRASIL, 2006a, p. 4).

Conforme é afirmado em documentos oficiais, o ensino fundamental de nove anos deveria envolver uma reorientação do currículo e uma readequação das escolas, para que fossem estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente aptas a educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária (BRASIL, 2004a). Para isso, seria necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos (BRASIL, 2004a).

Esta nova estrutura de organização dos conteúdos é de grande importância, pois incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental sem criar mecanismos que atendam as suas necessidades e que possibilitem a permanência e aprendizado destes

alunos pode significar um desrespeito à infância (FLACH, 2009). Também é preciso que os educadores conheçam a criança de seis anos, para que saibam respeitar suas características psicológicas, motoras, cognitivas e sociais, necessitando, para isto, de uma boa formação voltada a estes propósitos (PEREIRA e BONFIM, 2009). Segundo Flach (2009), se na prática escolar a ampliação do ensino fundamental representar apenas uma antecipação da alfabetização, pode implicar na supressão de um importante trabalho realizado na educação infantil, que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social.

Em face desse cenário, surgiu a necessidade de realização de pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos para analisar a forma em que se deu a sua implementação e seus efeitos nos estados e municípios. Foram realizados diversos estudos sobre a temática, que se utilizaram de variados olhares e focos de estudo: os documentos do Ministério da Educação, o processo de implantação nos municípios, a visão dos professores, de gestores, de pais e de alunos, entre outros. Com o volume considerável de pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos, tornou-se possível e necessário traçar um panorama mais abrangente sobre a implantação desta política, considerando esse universo de estudos já realizados. Portanto, o presente trabalho teve como objetivo analisar os resultados encontrados pelas diferentes pesquisas sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como discutir as possíveis contribuições e problemas gerados com esta política a partir dos resultados dessas pesquisas.

Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se como metodologia a revisão sistemática, que, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. A revisão sistemática, no entanto, difere da revisão tradicional por buscar superar possíveis vieses, seguindo um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas, avaliação da relevância e validade das pesquisas encontradas, bem como da coleta, síntese e interpretação dos dados oriundos das pesquisas (GALVÃO, SAWADA e TREVIZAN, 2004).

Desta forma, a presente pesquisa configura-se como uma revisão sistemática do tema “ensino fundamental de nove anos”, tendo como questão norteadora: “o que mostram as pesquisas sobre a implementação da política do ensino fundamental de nove

anos?”. Neste sentido, estabeleceu-se como critério de seleção aqueles estudos que relatassem pesquisas empíricas. Outro critério de seleção adotado foi que a pesquisa fosse publicada entre 2006 e 2012.

A estratégia de busca consistiu na pesquisa em bancos de dados eletrônicos, por ser esta uma forma mais viável de acesso a estudos realizados em todo o território nacional. O tipo de fonte consultada consistiu de artigos, dissertações, teses, e trabalhos apresentados em congresso (especificamente, as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED). Os bancos de dados eletrônicos selecionados para a pesquisa foram: CAPES (periódicos e teses e dissertações), SCIELO, Edubase, PePSIC, Portal da ANPED, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), escolhidos em virtude de sua universalidade e variedade de periódicos indexados, possibilitando o acesso a um maior número de estudos provenientes de diversas regiões do Brasil.

Foram resgatados na busca um total de 290 trabalhos. No processo de seleção dos estudos, foram excluídos os trabalhos que se repetiram numa mesma base de dados e/ou entre as bases de dados (apareceram mais de uma vez no levantamento) e artigos e trabalhos da ANPED que se referiam a uma mesma pesquisa encontrada na forma de tese ou dissertação, sendo selecionada para a análise apenas a dissertação/tese. A partir da leitura dos estudos na íntegra, foram também excluídos trabalhos que se distanciavam do tema desta pesquisa. Assim, ao final de todo este processo, foram selecionados para análise um total de 84 estudos.

Durante a leitura e análise dos trabalhos selecionados, foram realizados levantamentos de cada estudo quanto aos objetivos da pesquisa, sua abrangência, procedimentos adotados e os resultados encontrados, incluindo dados específicos como a cidade de realização da pesquisa empírica, técnica de coleta de dados empregada e número de participantes.

Através da leitura exaustiva dos artigos, teses e dissertações, buscou-se compreender quais foram os tópicos mais frequentemente investigados e discutidos pelas pesquisas. Os principais resultados serão discutidos a seguir, citando-se alguns dos trabalhos analisados.¹

Resultados

¹ Não serão listados aqui todos os trabalhos analisados para não ultrapassar o limite disponível para os trabalhos na Anped.

Os dados levantados sobre as pesquisas analisadas permitiu traçar um perfil da produção científica empírica sobre o ensino fundamental de nove anos. Analisando-se o ano de publicação dos estudos, foi possível observar que a temática do ensino fundamental de nove anos tornou-se pauta de discussão no meio científico principalmente a partir do ano de 2009, em que o número de publicações triplicou em relação ao ano anterior. Nos primeiros três anos de vigência da lei (2006 a 2008) foram contabilizadas apenas nove publicações, enquanto a partir do ano de 2009 foi publicada uma média de 19 trabalhos por ano, contabilizando um total de 75 estudos no período de 2009 a 2012.

O levantamento do local de realização da coleta de dados das pesquisas analisadas revelou que grande parte desta ocorreu no Estado de São Paulo (n=36), seguido pelo estado do Paraná (n=11). Foram encontrados, ainda, estudos nos Estados de Santa Catarina (8), Rio Grande do Sul (8), Minas Gerais (6), Mato Grosso do Sul (4), Distrito Federal (3), Mato Grosso (2), Bahia (2), Goiás (1), Alagoas (1), Pernambuco (1), Maranhão (1) e Rondônia (1). Este dado indica que o presente estudo alcançou grande abrangência, mas que, no entanto, os resultados e reflexões refletem de forma mais intensa a realidade do estado de São Paulo, palco de quase metade das pesquisas analisadas (43%).

Como instrumento de coleta de dados, grande parte das pesquisas fez uso da entrevista (n=27) ou da entrevista aliada à observação de campo (n=28). Assim, observa-se que a entrevista apareceu em um total de 64 pesquisas (76%). Analisando-se os participantes das pesquisas, observou-se que os professores foram a população mais ouvida nos estudos, aparecendo como participante em 58 das 84 pesquisas analisadas, ou seja, o equivalente a 69%. De forma contrastante, apenas 13 trabalhos envolveram as crianças como participantes, o que equivale a 15% dos estudos analisados. Outros participantes também foram ouvidos nas pesquisas, como gestores escolares (coordenador pedagógico, diretor), gestores de órgão público (funcionários das Secretarias municipais e estaduais de Educação), bem como pais e familiares de alunos.

Por meio da leitura e análise sistemática dos trabalhos selecionados foi possível identificar como tópicos mais discutidos na temática do ensino fundamental de nove anos: a formação do professor para a nova proposta do ensino fundamental, mudanças no ambiente escolar para a inclusão da criança de seis anos, o currículo e as práticas escolares do primeiro ano do ensino fundamental, e o brincar no cotidiano das crianças

de seis anos inseridas no ensino fundamental. Esses temas serão discutidos separadamente nos subtópicos a seguir.

Formação do professor para a nova proposta do ensino fundamental

Apesar das preocupações expressas nos documentos do Ministério da Educação em qualificar o professor para o trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, os estudos evidenciaram a precária formação dos professores e a falta de planejamento para sua oferta. De forma geral, os cursos abordam especificamente a proposta do ensino fundamental de nove anos, sem oferecer subsídios teóricos para trabalhar novas concepções de criança, de infância, de ludicidade e de alfabetização e letramento, sem instrumentalizar o professor para novas práticas previstas na proposta do ensino fundamental de nove anos, e sem promover espaço para debater a política.

O caráter apenas informativo dos cursos de formação, sem abertura para participação dos professores nas decisões, é também relatado pelas pesquisas. O trabalho feito por Jacomini, Rosa e Alencar (2012), cujo objetivo foi analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema, contou com dados de observações e entrevistas com 43 alunos de primeiro ano, 14 pais desses alunos, 6 professoras do primeiro ano, 4 gestores escolares, 2 membros do Conselho de Escola, 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação e 1 representante do Sindicato dos Funcionários da Prefeitura de Diadema, totalizando 72 sujeitos. O estudo revela que tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar afirmaram não ter participado de discussões sobre o ensino fundamental de nove anos, sendo apenas informados sobre as mudanças. Foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação três seminários com os professores e gestores que, no entendimento destes, tiveram caráter apenas informativo e ainda foram insuficientes para o entendimento sobre como trabalhar com as crianças de seis anos.

Esta ausência de uma preparação específica do professor para o novo arranjo do ensino fundamental é preocupante, pois “a formação do professor tem implicação direta na prática pedagógica, e se ele não recebe estudo adequado, não é capaz de assegurar o seu conhecimento, tampouco terá condições de realizar esse trabalho em sala de aula” (MOYA, 2009, p. 144).

Mudanças no ambiente escolar para a inclusão da criança de seis anos

As pesquisas empíricas analisadas apontam para a necessidade de maiores investimentos e mobilização de recursos para realizar as modificações necessárias à implantação do ensino fundamental de nove anos. De uma forma geral, os estudos apontam que, embora algumas modificações tenham sido feitas, estas não foram significativas, e o ambiente escolar continua inadequado para as crianças de seis anos.

As pesquisas apontam que embora muitas escolas tenham adequado o mobiliário e o espaço escolar ao tamanho das crianças pequenas, ainda é comum observar situações em que as crianças sentadas de pés suspensos em cadeiras altas para seu tamanho, bebedouros altos e de difícil acesso para as crianças pequenas, ou crianças que não alcançam a lousa. As pesquisas também revelaram que a criação de diferentes ambientes lúdicos, como a construção do parque infantil, brinquedoteca etc, tem sido uma dificuldade para as escolas, que afirmam não dispor de espaço ou financiamento para tal. Os resultados indicam, ainda, que escolas que já atendiam educação infantil apresentaram-se mais preparadas para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental.

A importância das mudanças e adequações da escola às necessidades das crianças de seis anos não diz respeito somente ao cumprimento das orientações do MEC, mas sim à garantia dos direitos das crianças de seis anos: “um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos” (CORREA, 2007, p. 11). Nesse sentido, como garantir o direito a brincadeira a essas crianças, considerando que nas escolas de Ensino Fundamental são raros os espaços que contemplam parques infantis, brinquedotecas, e em geral faltam materiais didáticos para as crianças pequenas? Correa (2007) questiona:

Considerando o já exposto quanto à estrutura e organização da maioria de nossas escolas de Ensino Fundamental, fica-nos a questão: em que medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? Crianças submetidas a quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral (CORREA, 2007, p. 12).”

O documento “*Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*” (BRASIL, 2007) explicita que os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como às

crianças que já estavam nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2007). No entanto, concorda-se com Costa (2009) quando afirma que este discurso não alerta os profissionais da educação da real importância destas modificações e adequações físicas, sem enfatizar que se trata de garantir os direitos das crianças:

Embora o documento aponte para a necessidade de adequação dos materiais, mobiliários e equipamentos às necessidades e condições físicas da criança, ele o indica como medida a ser repensada, discurso que ameniza a urgência dessa mudança, que *deveria ser uma das medidas condicionantes para a realização do trabalho com as crianças entre seis a oito anos* (COSTA, 2009, p. 111, grifo nosso).

Além do discurso que ameniza a urgência da adequação do espaço e da dinâmica escolar para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, não se observam medidas para sua concretização. Também para a Educação Infantil pouca atenção foi dada, não havendo nenhuma alteração ou adequação dos espaços (CORREA, 2011).

O currículo e as práticas escolares do primeiro ano do ensino fundamental

Com relação ao referencial curricular e aos conteúdos ministrados no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a maioria dos trabalhos analisados aponta para a ênfase dada à alfabetização, manutenção de práticas pedagógicas realizadas na antiga 1ª série e alterações pouco significativas no currículo do 1º ano quando comparado à antiga primeira série.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) indicam em seu estudo que nenhuma alteração significativa foi feita no currículo e tampouco no trabalho pedagógico nas redes municipais de Suzano (SP) e estaduais de São Paulo (SP). A partir das entrevistas e questionários com professores e gestores, as autoras constataram que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental refletia uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, contando apenas com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras. Uma das professoras entrevistadas, ao ser questionada se foram realizadas adaptações no currículo para trabalhar com as crianças de seis anos, responde negativamente, e acrescenta: “nos últimos anos há uma preocupação maior com deixá-los um pouco mais livres pra brincar, mas também não pode ser muito porque nós temos metas pra atingir. Na essência, o trabalho é o mesmo” (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 47).

Souza (2012) buscou analisar a estrutura curricular adotada em duas escolas municipais de Dourados (MS) investigadas em sua pesquisa. Por meio de análise do

Projeto Político Pedagógico, constatou no currículo do 1º ano a predominância do ensino da língua portuguesa, correspondendo à maior parte da carga horária no 1º e 2º ano. Constatou-se ainda uma grande semelhança da grade curricular do 1º ano para os demais anos do ensino fundamental, mudando apenas uma aula a mais de língua portuguesa e uma aula a menos de matemática. Ademais, observa-se que das 20 horas/aula, 10 estão direcionadas ao ensino de Português e Matemática, enquanto as outras 10 estão divididas igualmente entre outras cinco áreas do conhecimento: Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física.

Sobre o ensino das demais áreas do conhecimento, Raniero (2009) mostra que, apesar delas estarem contempladas no currículo, na prática aparecem em segundo plano. Sua pesquisa, realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Carlos (SP), envolveu entrevistas com três professoras de 1º ano, 15 alunos de 1º ano, e 15 pais/familiares destes alunos, além de observações em sala de aula. Ao analisar como ocorria o ensino de conteúdos de ciências, história e geografia na escola acompanhada, a autora constatou que estas ficavam em segundo plano em relação à alfabetização. Assim, ao trabalhar com o tema transportes, por exemplo, eram feitas atividades cuja finalidade era que as crianças escrevessem ‘carro’, ou ‘ônibus’ (RANIRO, 2009). Como mostram os demais estudos, o que se observa na prática é a ausência de alterações significativas no currículo.

Estes dados assinalam que a reorganização do currículo, sugerida nos documentos oficiais do Ministério da Educação, não ocorreu na prática. Os estudos apontam ainda para a falta de orientações sobre o trabalho no 1º ano, e insegurança dos professores quanto ao que deveria ser ensinado, e como ensinar. O estudo de Thomé (2011) exemplifica esta situação, relatada de forma semelhante nos demais estudos. Sua pesquisa buscou investigar as dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores no ano de implantação do ensino fundamental de nove anos em um município do interior de São Paulo. Por meio de entrevista com a supervisora da Secretaria Municipal de educação e entrevistas com uma coordenadora pedagógica e uma professora de três diferentes escolas municipais, a pesquisadora constatou como principal dificuldade enfrentada a falta de orientações e insegurança das professoras quanto ao trabalho com o 1º ano. A fala da supervisora evidencia esta dificuldade, observada também no discurso das professoras:

[...] a maior dificuldade está sendo no pedagógico, é, por exemplo: a, eu sei que a criança tem que brincar, mas quantas horas essa criança

tem que brincar na semana? Eu sei que a brincadeira tem que ser direcionada, mas como é essa brincadeira direcionada? (THOMÉ, 2011, p. 62).

Os estudos mostraram ainda a manutenção de práticas pedagógicas da antiga 1ª série no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Foram observadas nas classes de primeiro ano, de forma bastante recorrente, atividades como cópia de calendário e de pequenos textos, repetição de palavras soltas, decodificação de sílabas, e o ditado. A manutenção de práticas pedagógicas tradicionais da antiga 1ª série parece indicar que as concepções dos professores não foram alteradas com a implantação do ensino fundamental de nove anos. Apesar dos documentos oficiais conceberem a implantação da medida como “uma oportunidade preciosa para a práxis dos educadores” (BRASIL, 2004b), poucas medidas foram tomadas para a promoção de mudanças e na prática as concepções e práticas de alfabetização se mantiveram as mesmas. Conforme afirmam Abdian e Ciardella (2011), por fim a “atenção voltou-se para a preparação **da criança** e não para a preparação de uma **nova concepção de criança**, de educação e de escola fundamental” (p. 186).

Alguns estudos ressaltaram que também não houve mudanças quanto a hábitos típicos do ensino fundamental, como uma maior sistematização do ensino e uma disciplina rígida. Malta (2012) ressalta em seu estudo, realizado por meio de análise do currículo de duas escolas e entrevistas com seis professores de primeiro ano, que um dos maiores problemas enfrentados na implantação foi a falta de estrutura da escola para se inserir o lúdico no cotidiano escolar e as exigências de disciplina.

Assim, percebe-se que as cobranças existem tanto para a alfabetização das crianças de seis anos, quanto para discipliná-las. Ainda, é possível observar com os resultados das pesquisas que as cobranças partem de órgãos públicos (por meio das avaliações e metas pré-estabelecidas), dos professores dos demais anos do ensino fundamental (que cobram disciplina), dos próprios professores de primeiro ano (que valorizam a alfabetização e disciplina), e também dos pais e familiares, que esperam que seus filhos sejam alfabetizados no 1º ano.

Sobre a cobrança por parte dos pais, estudos como os de Almeida (2011), Rocha (2010), Toscano e Saito (2009), e Rosa, Jacomini e Alencar (2011), relatam a presença da expectativa e pressão dos pais para a alfabetização de seus filhos no 1º ano. Almeida (2011), por meio de entrevista com uma supervisora da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, relata o entendimento da mesma de que os pais

mantêm as expectativas do trabalho feito com a antiga 1ª série: “as famílias, muitas vezes, apresentam a concepção de que, já que a criança está na ‘escola’ (no contraponto ao ‘prezinho’), é preciso ter ‘caderno cheio’”. (ALMEIDA, 2011, p. 169-170).

Neste contexto, os professores também sofrem cobranças e ficam em meio às contradições entre as orientações e a prática, e em meio às cobranças provenientes de diversas frentes, vivenciando conflitos, angústias e insegurança na prática pedagógica com as crianças de seis anos. Os depoimentos a seguir são trechos de entrevistas realizadas por Moro (2009) com professoras de primeiro ano que evidenciam os sentimentos de angústia e insegurança frente às contradições:

[...] eu senti que esse ano houve uma cobrança maior em relação a conteúdos. Então,... eu também tenho uma filha de cinco anos que saiu do Jardim II e foi para o primeiro ano sem fazer o... O antigo pré, né?! Aí, eu como mãe e como professora, eu sinto que estou... roubando a infância dessas crianças. Eu tava me sentindo uma mísera já... E tem a cobrança dos pais: “meu filho está no primeiro ano, quando você vai ensinar a ler e escrever?” (Beatriz) (MORO, 2009, p. 212-213).

[...] tem uma distância entre a invenção, a proposta e a realidade. A diferença é muito grande. [...] Então... esta coisa, do que os pais querem, do que a escola quer do que o contexto maior quer, você meio... não sabe onde vai chegar, você tem que meio... ir tentando acertar... meio por tentativas... por erros e acertos. [...] é uma coisa que você tem que ir meio deduzindo,... caminhando um caminho nebuloso (Maria Luiza) (MORO, 2009, p. 248).

Assim, observa-se que a política do ensino fundamental de nove anos, da forma como tem sido implantada, representa contradições entre as orientações gerais do MEC e órgãos normativos e a cobrança de resultados que recai principalmente sobre o professor e as crianças de primeiro ano, que, assim, vivenciam situação de conflito, pressão e angústias.

O brincar no cotidiano das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental

As pesquisas analisadas indicam que apesar do brincar ser visto na rotina das crianças de seis anos, este ainda é pouco valorizado, ocorrendo de forma restrita a determinados momentos, e dissociado do ensino.

A pesquisa realizada por Marcondes (2012), visando compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, realizou observações em quatro escolas, sendo dois Centros de Educação e Recreação

(CER) e duas escolas de ensino fundamental do interior de São Paulo, durante um semestre na EI e um ano letivo no EF, além de entrevistas com responsáveis e professores e crianças. A pesquisa relata grande descontinuidade da educação infantil para o ensino fundamental em relação aos espaços, postura do professor e vivências do lúdico. Conforme afirma a autora, no ensino fundamental foi observado menor tempo destinado às atividades lúdicas, incluindo também poucos espaços lúdicos que pudessem ser explorados. O brincar ficou restrito às aulas de Educação Física, ao recreio e aos momentos disponibilizados pelas docentes ao final da aula (MARCONDES, 2012).

A análise dos resultados anunciados pelas pesquisas da revisão indicou, ainda, a convivência de diferentes usos para o brincar, surgindo no cotidiano escolar como uma atividade de descanso entre uma atividade e outra, um instrumento para sistematização do ensino, um recurso disciplinador, ou um conteúdo a ser ensinado para as crianças. Dessa forma, observa-se que apesar dos diversos usos e funções para o brincar, prevalece sua compreensão como uma atividade sem fins educativos e para o desenvolvimento das crianças.

Por fim, por meio de observações, conversas com as crianças ou análise de desenhos produzidos por elas, as pesquisas que deram voz aos alunos e crianças de seis anos evidenciaram a importância do brincar para elas. Klein (2011), Silva (2010) e Samways (2012) mostram em seus estudos que o parque e a quadra são espaços bastante valorizados pelas crianças. Segundo Klein (2011), o parque foi o ambiente mais citado pelas crianças para que uma escola seja considerada boa. Samways (2012) relata uma situação em que, em um dia de chuva, as crianças não puderam ir ao parque, e “teve criança que pediu para ir ao parque mesmo com chuva” (p. 103).

Apesar da sala de aula não ser reconhecida pelas crianças como um espaço em que podem se manifestar, as pesquisas de Correa (2010), Costa (2009), Nogueira (2011), e Silva (2010) revelam que durante a permanência em sala de aula as crianças brincam, com ou sem uma organização intencional dos professores, e com ou sem a autorização destes.

Como afirma Paro (2010), “a brincadeira e o lúdico não apenas são compatíveis com o ensino, mas também são necessários para que a aprendizagem se realize” (p. 67). Torna-se indispensável que as escolas contemplem diferentes espaços, de forma a proporcionar a garantia dos direitos das crianças à brincadeira em espaços diversificados. Ao analisar o que as pesquisas mostram sobre o brincar, os resultados

parecem indicar que a política do ensino fundamental de nove anos, ao incluir as crianças de seis anos na estrutura do ensino fundamental, representa um risco à garantia dos direitos ao brincar e à infância.

Considerações Finais

Diante desses dados, fica evidente a necessidade de se repensar as práticas no ensino fundamental, repensar os currículos, repensar todo o modelo vigente nesta etapa de ensino, embasando-se na perspectiva de um ensino mais significativo para as crianças e que seja garantido, entre outros, o seu direito de brincar. Contudo, é importante ressaltar que essas questões que estão colocadas para a escola não dizem respeito exclusivamente a ela. A escola, inserida nesse contexto de contradições desvelado pelas pesquisas, não pode ser pensada como algo à parte do contexto político e social em que está inserida.

A pesquisa possibilitou constatar também que, como ocorre com muitas outras políticas públicas, primeiramente implantou-se a medida, para depois haver mobilização dos órgãos públicos para viabilizar sua implementação. A partir dos resultados encontrados nas pesquisas analisadas avalia-se que a política do ensino fundamental de nove anos não representa uma efetiva ampliação de direitos, e da forma como vem ocorrendo até o momento, não se configura como uma medida que tenha beneficiado as crianças de seis anos de idade. Compreendendo o contexto em que surgiu a proposta, vê-se que se trata de uma política educacional motivada inicialmente pela demanda dos recursos do Fundef, que envolveu pouco planejamento e ausência de medidas para que houvesse melhorias na qualidade da educação e uma concreta ampliação de direitos.

Referências bibliográficas

ABDIAN, G. Z.; CIARDELLA, T. M. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre as normatizações da política educacional, o movimento teórico e as representações sociais dos profissionais da escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 177-191, jul.-dez. 2011.

ALMEIDA, A. C. **Ampliação da escolaridade obrigatória**: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. In: Reunião Anual da ANPED, 35^a. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

ALMEIDA, J. G. Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 159-179, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708010>>.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, pp. 35-51, jan./abr, 2011.

BRASIL. **O ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2004a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º. 24/2004**, aprovado em 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília: CNE/CEB, 2004b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 39/2006**, aprovado em 08 de agosto 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2006b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. In: Reunião Anual da ANPED, 30ª. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião Anual da ANPED, 33ª. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

_____. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, jan./abr, 2011a.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia**: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 75- 92, jan./jun. 2010.

JACOMINI, M. A.; ROSA, C. O.; ALENCAR, F. W. F. Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 2, p 229-239, jul./dez. 2012.

KLEIN, S. B. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MALTA, M. **O ensino fundamental de nove anos**: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem os professores do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOYA, D. J. L. **Criança de seis anos de idade no ensino fundamental**: práticas e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

PARO, V.H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIN, P. V. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Revista Educação**, v. 34, n. 2, p 295-309, maio/ago 2009.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental**: o que revelam crianças, pais e professoras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. "Parece um prezinho": famílias de classes populares e o novo ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, v.15, n.3, pp. 487-496, 2010.

SAMWAYS, A. M. **Ensino fundamental de nove anos**: dimensões políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2012.

SILVA, T. F. **A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba (PR), 2010.

SOUZA, K. R. **A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do projeto político pedagógico das escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2012.

THOMÉ, A. C. M. B. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2011.

TOSCANO, C.; SAITO, H. T. I. A prática docente no 1º ano do ensino fundamental e o ensino de ciências: um estudo de caso. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 147-165, 2009.